

2 Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

2.1 Paradigmenwechsel in der Weiterbildung

»Qualität in der Erwachsenenbildung - eine neue Mode?« (Knoll, 2002, S. 72), so führt Jörg Knoll in die Betrachtung der Qualitätsthematik für den Bereich der Weiterbildung ein. Für viele der in der Weiterbildung Beschäftigten ist die Qualitätsthematik eine neue herausfordernde Angelegenheit, wenngleich eine ähnliche Systematik in der stetigen Professionalisierung des eigenen beruflichen Handelns in der Weiterbildung schon vorher anzutreffen gewesen war (vgl. Hartz, 2010, S. 5/Knoll 2002, S. 72). Die Bedeutung von Qualitätsentwicklung und das öffentliche Interesse hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einer Organisation nehmen zu. So kam es, dass Qualitätsmanagement in den vergangenen Jahren als eines der Kerngeschäfte von Bildungsorganisationen verstanden wurde (vgl. Bülow-Schramm, 2006, S. 9-11). Galiläer (2005) unterstellt seine Untersuchung zum Thema pädagogische Qualität dem Motto »the age of quality is now well and truly upon us...« (Dahlberg & Moss Pence, 1999, S. 4 zitiert nach Galiläer, 2005, S. 9). Diesen Sachverhalt stellen Helmke, Hornstein und Terhart (2000) umfangreicher und differenzierter dar:

»(...) von der Kindergrippe über Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen, sozialpädagogische Einrichtungen, Hochschulen, öffentliche und private Formen der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der inner- und außerbetrieblichen Berufsbildung etc., über Institutionen und Einrichtungen der Jugend- und Sozialhilfe, der Betreuung von Randgruppen bis hin zu den Einrichtungen der Seniorenbildung und -betreuung, der Pflege kranker und alter Menschen - alle im Bildungs- und Sozialbereich angesiedelten Institutionen, letztlich alle sozialstaatlichen Infrastrukturleistungen (Gesundheitssystem, Rentensystem etc.), ihre Administration und ihr Personal sehen sich der kritischen Frage nach ihrer Qualität gegenüber, müssen sich um Qualität bemühen, müssen Qualität dokumentieren, müssen sich hinsichtlich ihrer Qualität überprüfen lassen und müssen schließlich, wie könnte es anders sein - ihre Qualität kontinuierlich verbessern« (Helmke /Hornstein & Terhart, 2000, S. 9f., Hervorhebungen im Original).

Die zunehmende Bedeutung von Qualität sowie den semantischen Gebrauch dieser Begrifflichkeit sieht Kuper als einen »Indikator eines Strukturwandels im

Bildungssystem« (Kuper, 2002, S. 536). 1996 konnte in der Forschungsliteratur eine Auseinandersetzung mit Pädagogisierungstendenzen in der Privatwirtschaft und Ökonomisierungstendenzen in der öffentlich verantworteten Bildung wahrgenommen werden (vgl. Nittel, 1996). Für die pädagogische Arbeit endete eine Ära, in der kostenintensive Leistungen, ausgehend von »wirtschaftlicher Prosperität«⁴ (Speck, 2004, S. 15f.) am Edukanden, mit pädagogischem Bedarf legitimiert wurden.

Die Weiterbildungslandschaft stand vor neuen Herausforderungen, ausgelöst durch verschiedene strukturelle, steuerungsstrategische Veränderungen (vgl. Kuper, 2002, S. 536) des Feldes. Helmke, Hornstein und Terhart (2000) skizzierten:

»(...) die vier traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereich - Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft – [sind] durch die Begriffe Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abgelöst worden« (Helmke/Hornstein & Terhart, 2000, S. 9).

Im Zuge der auf internationaler Ebene geführten Diskussionen über die Ausrichtung des Lebenslangen Lernens auf das Individuum und die Organisation (hinsichtlich adäquater Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsfragen), stehen diese Punkte im Zentrum der nationalen Weiterbildungspolitik (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 24 ff.). Mit der Verabschiedung des Fernunterrichtsgesetzes⁵ im Jahre 1974 und der Ansicht, dass Qualitätsunterschiede in den Fernlerngängen staatlich reguliert werden sollten, und ein expandierender Markt vor unseriösen Weiterbildungsanbietern geschützt werden muss (ebd.), sahen die Weiterbildungsanbieter sich gezwungen ihre Angebote von Prüfstellen mit einem Prüfsiegel versehen zu lassen (ebd.).

Bestehende ökonomische Bestbedingungen in der Zeit des gesellschaftlich-sozialen Aufschwungs, ausgehend von wirtschaftlicher Prosperität (vgl. Speck, 2004, S. 15), sollten in einer Reduktion und Umverteilung von Mitteln enden. Der Marktwachstum und die Verschlechterung wirtschaftlicher Rahmenbedingungen (durch begrenzte ökonomische Ressourcen) veranlassten den Gesetzgeber zu einer weiteren Regulierungsmaßnahme. Während zu diesem Zeitpunkt der Staat als ordnende Kraft hervortrat, spielte in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren die Ausrichtung des Angebotes am Markt eine vordergründige Rolle. Eine veränderte Steuerungsphilosophie führte zu einer grundsätzlichen

⁴ (vom lat.: Gedeihen) wirtschaftswissenschaftlicher Ausdruck zur Bezeichnung wirtschaftlichen Konjunkturaufschwungs und gesellschaftlichen Wohlstands

⁵ gesetzlich verankerte Regelung von Rechten und Pflichten von Fernunterrichtsangeboten für Anbieter und Klienten

Umorientierung, indem die Ausrichtung an Quantitäten durch die Fokussierung von Qualitäten aufgegeben wurde. Ehemals an formalen Bildungsabschlüssen, Professionalisierungsgesichtspunkten, sozialem Milieuausgleich und Curriculumforschung orientierte Bildungsbemühungen rückten in den Hintergrund; gegenüber einer Forderung nach Qualität und dem Streben nach mehr Exzellenz. Die Annahme durch Inputinvestitionen einen erwünschten Output (als erwartbaren Gegenwert getätigter Investitionen) zu bekommen orientierte sich an diesen Qualitäten, die sich durch evaluative Handlungen erfassen ließen (vgl. Helmke/Hornstein & Terhart, 2000).

Dubs verdeutlicht die Wichtigkeit der Evaluation, in der Beschreibung von Qualitätsmanagement als Teil des Bildungscontrollings neben der Wirtschaftlichkeitsüberwachung (vgl. Dubs, 2003, S. 7). Diskutiert man in der neueren Literatur eine gemeinsame Berechtigung unterschiedlicher Steuerungsrationitäten (betriebswirtschaftliche Steuerung, pädagogische und organisationale Steuerung), die einer Professionalisierung der Organisation im Qualitätsentwicklungsprozess dienen (vgl. Ehses & Zech, 1999, S. 17), verdeutlicht dies die Veränderung der Steuerungsphilosophie.

Diese Entwicklungen mündeten in der durch die Bundesagentur für Arbeit verabschiedeten Verordnung des 16. Juni 2004, welche die Trägerzulassung nach dem SGB III regelt. Diese Zulassung wird durch die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung der Weiterbildung (AZWV) geregelt, und mit Wirkung zum 06.04.2012 durch die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) abgelöst (§184 SGB). Eine Zulassung der durch die Bundesagentur für Arbeit zu fördernden Weiterbildungsmaßnahmen steht in Abhängigkeit zu einer fachkundigen Prüfung der Weiterbildungsanbieter durch fachkundige Stellen (vgl. Hartz, 2011, S. 25). Durch die Änderungen im SGB III werden Qualitätsmanagementsysteme als Steuerungsinstrument zur Vergabe von Zulassungen der Träger eingesetzt. »Wenn der Träger ein System zur Sicherung von Qualität anwendet« (§ 84 [4] SGB III) wird dieser zur Durchführung der beruflichen Weiterbildung zugelassen.

Nachdem der Problemzusammenhang und die Entstehungshintergründe einer zunehmenden Betrachtung der Qualitätsthematik für den Bildungsbereich und speziell der Weiterbildungslandschaft verdeutlicht worden sind, stellt sich die Frage der genauen Beschaffenheit von Qualität respektive Qualität in der Weiterbildung. Zur Verdeutlichung dieses Problems soll im folgenden Kapitel eine begriffliche Abgrenzung vorgenommen werden.

2.2 Qualität und Qualitätsverständnisse

Aufgrund der Schwierigkeit der Formulierung einer einheitlichen Definition soll hier die historische Herleitung des Begriffes in seiner ursprünglich philosophischen Verwendung skizziert werden, bevor unterschiedliche Auffassungen über die Systematisierung einer möglichen, einheitlichen Begriffsdefinition dargestellt werden. Diese bilden die Verständnisgrundlage für die Festlegung auf ein für die Untersuchung wegweisendes Begriffsverständnis von Qualität.

2.2.1 *Qualität im Spiegel der Zeit*

Resultierend aus einem Erlebnis auf einem indischen Marktplatz, schilderte Riedel eine Begebenheit, welche den inflationären Gebrauch eines Begriffes verdeutlicht (vgl. Riedel, 2012, S. 9), der unser tägliches Denken und Handeln beeinflusst und in einer unangemessenen Form der Selbstverständlichkeit genutzt wird, »da jeder ja weiß, was gemeint ist« (vgl. Pirsig, 1992, S. 76 zitiert nach Jander 2013, Bülow-Schramm, 2006, S. 12). Viele, der uns im alltäglichen Sprachgebrauch, aus der philosophischen Tradition entlehnten (vgl. Galiläer, 2005, S. 15), scheinbar bekannten und immer wieder begegnenden Begriffe, werden in dieser oder ähnlicher Form verwendet (vgl. Helmke/Hornstein & Terhart, 2000, S. 10). In der reflexiven Auseinandersetzung mit solchen Begrifflichkeiten fällt auf, dass die Definitions- und Bestimmungsversuche nicht so eindeutig sind, wie sie erscheinen. Erfahrene Wissenschaftler stehen vor der Problematik Begriffe wie Freiheit, Gleichheit und Demokratie eindeutig zu definieren.

In Zeiten knapper finanzieller Ressourcen wird über fremdgesetzte Standards gesteuert und kontrolliert. Qualitätszirkel und Qualitätsausschüsse werden zur Verbesserung der Lehre gegründet und umfangreiche Evaluationen innerhalb der Seminare geführt. Woran bemisst sich die Qualität eines Weiterbildungsangebotes? Ist ein Seminar aufgrund von hoher Dropout- und Durchfallquoten als qualitativ hochwertig anzusehen? Oder vielmehr ein Studiengang mit großen Abschlussjahrgängen und hervorragenden Ergebnissen (Pätzold, 2012)?

Aus diesen Fragen ergeben sich unzählige Teilfragen, welche bedingt darüber Auskunft geben können, inwiefern das »Konstrukt der Qualität« (vgl. Gieseke, 1997, S. 31) zu verstehen ist. Seit Bestehen des Begriffes wird dessen Inhalt umfangreich diskutiert (vgl. Kamiske, 2006, S. 174). So könnte davon ausgegangen werden, dass sich der Qualitätsbegriff als ein Konglomerat verschiedener Auffassungen und Konnotationen zusammensetzt oder durch eine positive Konnotation besetzt ist. Die Werbeindustrie nutzt den Begriff einer

»schlechten Qualität« weniger, taucht dieser auf, steht er in einem »Um-zu-Verhältnis« zur positiven Konnotation. Ganze Wörterbücher ließen sich in Hinblick darauf mit Neologismen füllen, die Wortschöpfungen wie »Lebensmittelqualität«, »Lebensqualität« etc. beinhalten (vgl. Brüggemann & Bremer, 2011, S. 3).

Etymologisch entstammt die Bezeichnung dem lateinischen »qualitas«, die eine Beschaffenheit von Dingen und Gegenständen meint (vgl. Kamiske & Brauer, 2002, S. 57) und grenzt die Semantik von Zuständen, Merkmalen und Eigenschaften einer Sache nicht aus. Weder die positive, noch die negative Konnotation des Begriffes entstammt dieser philosophischen Tradition. Wenngleich die positive Verwendung des Wortes phänomenologisch nicht tragbar ist, da »qualitas« neutral besetzt und Qualität ein dichotomer Begriff ist. Die Neutralität des Begriffes rechtfertigt die Benutzung von »guter und schlechter Qualität« (Hartz & Meisel, 2011, S. 15).

Im 16. Jahrhundert wird aus dem Französischen entstammend die Begrifflichkeit im deutschen Sprachraum eingeführt und im darauffolgenden 17. Jahrhundert als handelssprachliche Mundart genutzt (ebd. S. 16). Die neutrale Beschaffenheit des Begriffes verliert zu Gunsten einer wertenden Semantik an Bedeutung und wird mit Güte einer Sache besetzt (ebd.). In der Auseinandersetzung mit der Literatur fällt auf, dass die Beschaffenheit des Wortes Qualität durch zwei Konnotationen geprägt ist. Neben den neutralen und positiven Eigenschaften von Qualität, sind die negative Konnotation oder etwaige Kombinationen nicht auffindbar. Zu denken sei hier daran, dass verschiedene Eliteeinrichtungen bzw. deren Angehörige »gute Qualität« über negative Merkmale wie hohe Durchfallquoten definieren und öffentliche elitäre Bildungsinstitutionen die Maßstäbe für Qualität an hohen Dropouts messen könnten, und private Einrichtungen mit hohen Mitgliedsbeiträgen Qualität möglicherweise mit großen Abschlusszahlen verbinden. Auf Grund einer (durch die Notwendigkeit hoher finanzieller Aufwendungen) getroffene Vorselektierung, erscheinen kleine »Abschlussklassen« unter Umständen von minderer Qualität.

Diese Ansicht wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur durch viele andere ergänzt. Eine einheitliche Definition des Begriffes liegt bisher nicht vor (vgl. Helmke/Hornstein & Terhart, 2000, S. 10). In der betriebswirtschaftlichen Literatur, welche umfassend den Begriff verwendet, fehlt ein greifbarer einheitlicher Bestimmungsversuch (vgl. Stockmann, 2002, S. 2). Obwohl das Deutsche Institut für Normierung nach der DIN EN ISO 8402 Qualität als »die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse« festhält (vgl. Kuper, 2002, S. 535). Der Versuch der Kennzeichnung eines objektiven Qualitätsbegriffes ausgehend von den philosophischen Denkrichtun-

gen scheitert (vgl. Hartz, 2010, S. 2). Es sind eine Vielzahl von Systematisierungen in der Forschungsliteratur anzutreffen. Diese lassen sich sowohl in erziehungswissenschaftliche, als auch in wirtschaftliche Perspektiven auf Qualität unterscheiden. Sowohl für das Wirtschaftssystem, als auch für die Pädagogik lässt sich prinzipiell bezeichnen, dass unter Qualität ein Bündel von Merkmalen verstanden wird, das einem Produkt oder Prozess gegeben oder immanent ist (vgl. Brüggemann & Bremer, 2002, S. 3). Weiterhin entscheidet Qualität über die Inanspruchnahme einer Leistung oder Sache sowie über den Markt und bringt die spezifische Leistungsfähigkeit einer Organisation zum Ausdruck (ebd.).

Für den Bereich der Bildung verdeutlicht die Verwendung des Begriffes selbst- und fremdgesetzte Veränderungsbereitschaft und die sich daraus ergebende Notwendigkeit des Handelns (Hartz, 2010, S. 3).

Der Qualitätsbegriff unterliegt verschiedenen Eigenschaften, welche jeweils in unterschiedlicher Art und Weise aufgefasst werden können. Zur Aufhebung der Relativität von Qualität unterteilen Harvey und Green die differierenden Meinungen darüber, wie Qualität sich darstellen kann, anhand einer dichotomen Ausprägung. Qualität ist entweder *situations- oder kontextbezogen* (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 17). Diese Bezogenheit kommt in fünf unterschiedlichen Orientierungen zum Ausdruck, welche im nachfolgenden Kapitel ausführlicher dargestellt werden. Zuvor wird dieser Arbeit ein Überblick über einen (zeitlich vorangestellten) wirtschaftsorientierten Bestimmungsversuch vorangestellt.

2.2.2 *Qualitätsverständnisse*

Einen beurteilungsorientierten (Bülow-Schramm, 2006, S. 15) Versuch der Systematisierung der Begriffsdiffusität unternimmt D.A. Garvin im Jahre 1984. Er erarbeitete einen Bestimmungsversuch mit fünf verschiedenen Sichtweisen auf das Thema Qualität, dessen Inhalte bis heute Praxisrelevanz im Dienstleistungsbereich zugeschrieben werden kann (vgl. Bruhn, 2008, S. 34f.). Garvin als betriebswirtschaftlicher Dozent an der Universität zu Harvard legt damit einen dem Wirtschaftssystem entlehnten Entwurf vor, den er ausgehend von der Analyse unterschiedlicher Definitionsversuche strukturiert und zusammenführt.

Als erste Sichtweise, der philosophischen Tradition entstammend, formulierte er Qualität als eine »deskriptiv-analytische Dimension« (Merchel, 2004, S. 39), die er als transzendente Sichtweise beschrieb und die Schwierigkeit der Definition von Qualität darunter fasste (vgl. Kamiske, 2006, S. 172).

Die produktbezogene Sichtweise kennzeichnet sich durch eine präzise Messbarkeit von Qualität aus, und findet hauptsächlich in der Ökonomie Verwendung. »According to this view, differences in quality reflect differences quantity of some ingredient or attribute possessed by a product« (Garvin, 1984, S. 26). Die Steigerung der Qualität sei abhängig von quantitativen Variablen und Qualität lasse sich positiv durch die quantitative Steigerung der Eigenschaften beeinflussen.

Eine weitere ökonomische Sichtweise sah er in der nutzerbasierten Denkrichtung. Qualität wird durch individuelle Zuschreibungen definiert und orientiert sich an dem jeweiligen Nutzen für die Konsumenten. Unterschiedliche Bedürfnisstrukturen der Nutzer (und deren sich unterscheidende Wege der Befriedigung) stünden im Zusammenhang mit Qualitätszuschreibungen (ebd., S. 27). Mit Blick auf das Bildungswesen, vermag die mathematische Vorlesung qualitativ hochwertig sein, liegen die individuellen Interessen und Vorlieben des Studierenden in den Sozialwissenschaften, wird er diesen Vorlesungen (geht man vom gleichen qualitativen Niveau beider aus) bessere Qualitätsurteile ausstellen. Prozessbezogenheit äußert sich durch die Tatsache, dass Normabweichungen direkter Einfluss auf die Qualität zugesprochen wird.

Der »Manufacturing-based Approach« bezeichnet u.a. die Tatsache, dass Normabweichungen in der industriellen Produktion, sofortigen Einfluss auf die Qualität des Produktes haben und die Mängel, durch erheblichen Einsatz von Ressourcen (vor allem monetär), zur Wahrung eines Qualitätsstandards beseitigt werden müssen.

Die Bemühungen der wertbezogenen Sichtweise stehen in der wertbezogenen Auseinandersetzung um die Effektivität und Effizienz jeglicher Bemühungen unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit (ebd., S. 27f.).

Wenngleich unterschiedliche Sichtweisen diesen Qualitätsauffassungen zu Teil werden fällt auf, dass eine rein beurteilungsorientierte Sichtweise auf das Thema Qualität nicht ausreichend für die Arbeit im pädagogischen Feld ist. Obwohl Garvin verschiedene Perspektiven eröffnet, ist eine ökonomische Betrachtung mit einem produktbezogenen Schwerpunkt wegweisend.

Inwiefern Bildung als ein Produkt zu verstehen ist, wurde in der Literatur hinreichend diskutiert und soll an dieser Stelle nicht näher behandelt werden. Anzumerken sei, dass der Lerner an der Erstellung des »Produktes« Bildung

maßgeblich beteiligt ist. Insofern übernimmt Arnold von Stahl den Begriff des »Prosumenten«⁶ (vgl. Arnold, 1994).

Weiterhin zeichnet sich das pädagogische Feld durch eine Vielzahl der »am Bildungsprozess beteiligten Akteure« aus (vgl. Hippel et al., 2010, S. 7), diese tragen heterogene Anforderungen an das Feld heran, die jeweils eigene Maßstäbe darüber definieren, was erfüllt werden soll (vgl. Galiläer, 2005, S. 20).

Insofern kann die rein wirtschaftliche Betrachtung des Qualitätsthemas für den pädagogischen Bereich nicht ausreichend sein. Das Wesentliche an dieser Systematisierung ist die »partialanalytische Betrachtungsweise der Bildung von Teilqualitäten« (vgl. Fendler, 2011, S. 9), die Qualität als ein mehrdimensionales Konstrukt (vgl. Rosenstiel, 2008, S. 122) kennzeichnet. Fendler (2011) resümiert, dass diesem Ansatz weiterhin die für diese Untersuchung wichtige mitarbeiterbezogene Teilqualität fehlt (vgl. Fendler, 2011, S. 9).

Harvey und Green (2000) legen einen weiteren umfangreichen Bestimmungsvorversuch vor, welcher pädagogische und wirtschaftliche Orientierungen integriert und mit direktem Blick auf die Pädagogik formuliert worden ist. Sie unterteilen »Denkweisen von Qualität und die Bedeutungsverwendung des Qualitätsbegriffs« (ebd.) für den Bereich der Erziehungswissenschaften in fünf Perspektiven, die Qualität als

<i>Ausnahme</i>	(Erreichen oder Übertreffen von Standards),
<i>Perfektion</i>	(auf einen Idealzustand zielende Fehlerlosigkeit und Prozessbezug),
<i>Zweckmäßigkeit</i>	(variabler Soll-Ist-Vergleich mit Bezug auf den Zweck),
<i>adäquaten Gegenwert</i>	(hoher Standard bei niedrigen Kosten, »value for money«)
<i>Transformation</i>	(qualitativer Wandel)

kennzeichnen, die sich in verschiedene Subkategorien aufteilen (vgl. Harvey & Green, 2000). In Abbildung 2 soll dies zusammenfassend dargestellt werden.

⁶ Bezeichnung für Verbraucher oder Kunden, die zeitgleich Produzent sind

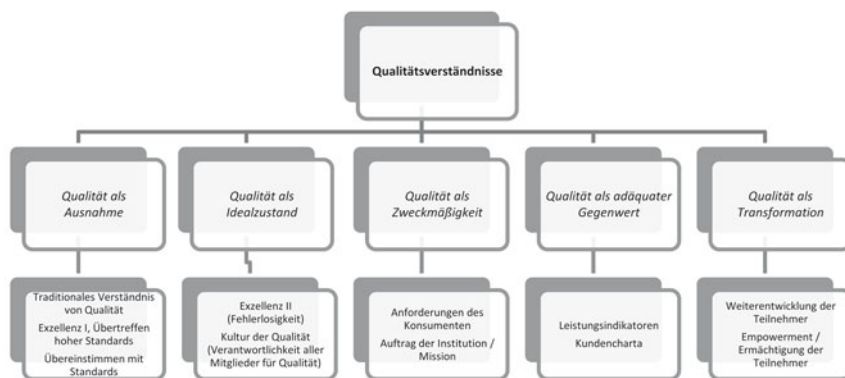


Abbildung 2: Eigene Darstellung: Qualitätsverständnisse nach Harvey & Green, 2000

Das fünfte und letzte Qualitätsverständnis versteht Fendler als essenziell für den Bildungsbereich.

»Qualität als Transformation ist später zum Schlüsselbegriff im Bildungswesen geworden, gewissermaßen zu ihrem Alleinstellungsmerkmal. Im Gegensatz zu klassischen Dienstleistungen gehe es hier darum, den Kunden bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit zu stärken« (Fendler, 2011, S. 11).

Somit zeigt sich, dass der Qualitätsbegriff in seiner Verwendung für den Bildungsbereich unterschiedlichen Nuancierungen unterliegt. Dieser muss heterogenen Perspektiven gerecht werden. Er versteht sich nicht (der klassisch philosophischen Tradition folgend) von rein beschreibenden Charakter (ebd.), sondern beinhaltet sowohl eine normative, als auch evaluative und handlungsorientierte Dimension (vgl. Merchel, 2010, S. 39). Mit Blick auf die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit erweitert Merchel in Anlehnung an Donabedian (1966) diesen um drei bisher im Rahmen dieser Untersuchung nicht beachtete Teilqualitäten (ebd.):

<i>Strukturqualität</i>	(Infrastruktur, personelle und fachliche Ressourcen)
<i>Prozessqualität</i>	(Vorgehensweise der Erbringung einer Leistung)
<i>Ergebnisqualität</i>	(Effekte des Handelns; Output und Outcome).

Für den Bereich der Weiterbildung merkt Arnold (1994) an, dass die unterschiedlichen Teilqualitäten einer zeitlichen Differenzierung unterliegen müssen, die er im »Input-Throughput-Output-Modell« (vgl. Arnold, 1994, S. 7) darstellt. Für die Qualitätssicherung gibt es somit Aspekte, die entweder im Vorfeld gesichert sein müssen, im laufenden Prozess oder im Anschluss an die Maßnahme wirksam werden (vgl. Hartz & Meisel, 2011, S. 18).

2.2.3 *Definition des Qualitätsbegriffs*

Die Schwierigkeit einer objektiv formulierbaren Definition des Qualitätsbegriffes liegt u.a. darin begründet, dass dieser objektive und subjektive Aspekte in sich vereint.

»Objektiv, weil er für jedermann nachvollziehbar ist, weil die Kriterien eindeutig festgelegt wurden. Subjektiv, weil die Einigung auf Kriterien unterschiedlich ausfallen kann« (Fendler, 2011, S. 11).

Ein ursprünglich aus dem philosophischen Verständnis entlehnter, beschreibender Charakter sollte durch einen Wertenden ergänzt werden. Die Komplexität liegt im Einbezug der für den Bereich der Bildung zu berücksichtigenden - im Vorfeld geschilderten - Begebenheiten. Ein Versuch der Integration unterschiedlicher Gesichtspunkte hinsichtlich des Qualitätsverständnisses findet sich bei Merchel (2011) und wird dieser Arbeit zu Grunde gelegt.

»Qualität ist zu verstehen als ein Konstrukt, bei dem Personen sich (implizit oder explizit) in einem Vorgang der Normsetzung auf Bewertungsmaßstäbe verständigt haben und diese sich unter Einbeziehung ihrer Erwartungen auf einen Gegenstand oder einen Prozess beziehen. Qualität ist eine reflexive, substantiell auf Diskurs verwiesene Kategorie. Im Qualitätsbegriff ist seine dialogische Beschaffenheit angelegt. Qualitätsmanagement ist elementar mit Qualitätsdialogen verbunden, die sich gleichermaßen auf die Konstruktion von Bewertungsmaßstäben für Qualität wie auf die Verfahren der Qualitätsbewertung beziehen müssen« (Merschel, 2011, S. 40).

Ein Bewusstsein über die begriffliche Vielfalt und Relativität des Qualitätsbegriffs vermag für eine systematische Qualitätsverbesserung in Organisationen nicht ausreichend zu sein. Kapitel 2.3 stellt die Konzepte dar, welche in organisationalen Kontexten genutzt werden. Das Qualitätsmanagement wird als zentrales Moment für diese Untersuchung herausgearbeitet, dessen Wichtigkeit im vorgehenden Zitat durch Merchel untermauert wurde.

Zur Berücksichtigung motivationaler Faktoren im
Qualitätsmanagement

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der
Weiterbildung

Dieninghoff, M.

2014, XIV, 129 S. 23 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06289-7